

2017年度 創価教育研究所 講演会

「大学史の中の創価大学」

坂本辰朗

ただ今、勘坂先生の方からお話がありましたように、私は大学史が専門ということになっています。ただ、私はこの大学の出身ではない人間でございます。1981年から教えさせていただき、もうすでに長い時間が過ぎております。出身者ではない人間が、このような機会をあたえていただき、創価大学を語るというのはたしていいのだろうかと思ったのですが、逆に考えますと、「創価大学を外から見る」という視点を敢えて入れて語るとどうなるのか。皆様には、そのようなつもりで、お聴きいただければと存じます。

何の話から始めようかと思いましたが、やはり、創価大学をも含めて、日本の大学が今置かれている危機的状況から確認しておきたいと思いました。まず、この統計を見て下さい（表1）。

表1. 日本の大学数の推移（2002～2017年）

	計	国立	公立	私立	私立の割合
2002	686	99	75	512	74.6
2012	783	86	92	605	77.3
2013	782	86	90	606	77.5
2014	781	86	92	603	77.2
2015	779	86	89	604	77.5
2016	777	86	91	600	77.2
2017	780	86	90	604	77.4

出典：文部科学省の学校基本調査の各年度版より作成

あまり細かい統計的なことを解説するのはいやですが、これは、21世紀に入ってからの日本の大学数の変遷ということです。見てお分かりのとおり、今世紀最初には686大学あったのが、現在、780大学というわけですから、全体として増えているわけです。そこで、「ああ増えている。日本の大学は、順調に数を伸ばして発展。万々歳だ」と言えるか。実はそうではなく、これはなかなか危機的な状況なのです。それは、99大学あった国立大学が86大学に減ったことを見ても、

Tatsuro Sakamoto（創価大学教育学部教授）

本来、推察できることです。

さて次に、この統計を見て下さい。これは、短期大学の推移です。21世紀の初めには541大学あったものが、今や337大学ですから、激減ということです。

表2. 短期大学数の推移

	計	国立	公立	私立	私立の割合
2002	541	16	50	475	87.8
2012	372	—	22	350	94.1
2013	359	—	19	340	94.7
2014	352	—	18	334	94.9
2015	346	—	18	328	94.8
2016	341	—	17	324	95.0
2017	337	—	17	320	95.0

出典：文部科学省の学校基本調査の各年度版より作成

日本の高等教育を考える場合には、やはり、こちらの数字をじっくりと見ていくという方が、たぶん、正解ではないかと思えます。なぜ、減ったのか。そこには、日本の高等教育をとりまく状況自体が非常に危機的であって、その危機的状況への対応の結果と言ってよいでしょう。国立の短大は完全になりました。ちなみに、国立については、先に指摘しましたように、四年制の方が整理統合の結果、13大学が消滅しました¹。公立短大は、かつては繁栄を誇ったわけですが、三分の一になりました。私学も475が320、これはもう文字通り大激減ということになります。ただし、短大の場合、四年制大学に昇格した結果、なくなったというケースがかなりあります。二年制が四年制になった、「おお、これは発展ではないか、非常に結構ではないか」というふうにするのですが、二年制が四年制になったからこれで発展だというふうには必ずしも言えません。つまりこれは「にっちもさっちもいかなかったんで、まあともかく四年制に」——このような場合、それほど長続きするとは思えません。実際、この10年間で閉鎖を余儀なくされた大学の大多数が、元短大組です。

あまり不景気な話をしてもしょうがないのですが、大学史をやっている人間にとって、一つの“常識”というのがあります。それは何かといいますと、「大学というのは潰れるものである」ということです。こういうふうにいいますと、「嘘をつくんじゃない。例えば、世界最初の大学であるイタリアのボローニャ大学を見てみろ。11世紀の終わりもしくは12世紀の初めに設立されてから現在、ボローニャ大学はちゃんとあるじゃないか」と。確かに、ボローニャ大学そのも

¹ 大阪外国語大学（2007年に廃止。大阪大学に統合）の教員であった私の友人は、「大学の閉鎖など、本の中でしか読んだことがなかったのですが、まさか自分の大学がそうなるとは夢にも思いませんでした」と語っていたが、恐らくそれは、廃校になった他の多くの大学教員の思いでもあったであろう。

のは存在します。では、ボローニャ大学は何で著名なのか。世界中の大学の中でも、ボローニャ大学は多数の研究分野では絶対に負けない。世界中からきわめて多くの留学生を引きつけているので有名な大学である、などなどという事実が果たしてあるのでしょうか。ことばはきついかもしれませんが、「世界最初の大学」として有名だということだけではないでしょうか。では、どうしてそうってしまったのか。中世に、世界中から（ただし、中世の時代の「世界」は、ほぼヨーロッパという意味でしたが）、あれだけたくさん学生を集めたあの大学は、潰れはしないとしても、昔日の栄光、今やなしとってよい。そういった例がいくらでもあります。そして、最悪の場合は消滅してしまう。100年から200年単位で見ますと、絶対潰れるはずのないというのが実は潰れるという可能性がいくらでもあります。『大学大倒産時代』などという本が出版される今日この頃ですが²、云われるところの大学大倒産は、歴史の中にいくらかでも確認することができます。

さて、創価大学を大学史の中に位置づけて、その近未来を考えた場合、そこに一貫して流れていなければならないものは、言うまでもなく、創価教育の実践ということですから。つまり、創価大学が、「スーパーグローバル大学」に選出された大学として、あるいは、創立わずか50年も経たないのに、政界や法曹界に異例の多数の人材を送っている大学として、有名であるとしても、そこにはまず、創価教育の実践がなければなりません。創価大学は、三つのモットーに象徴される創価教育の実践を目的としているのであって、その目的を達成しようと努力した結果として、多数の人材が輩出されたということなのであり、人材輩出を目的としているのではないということです。

そこで、本講義では、最初に、創価教育を教育思想史上に位置づけると、どのようなことが見えてくるのかを考えていくことにしましょう。創価教育というのはどんな教育なのかということを経験史の上から再確認するということでもあります。人間教育あるいは人間主義の教育だというふうにいわれます。もちろんその通りだと思います。しかし、歴史上、人間主義あるいは人間を中心にした教育思想というのは他にもあるわけですが、いったい何でそれが人間中心の、あるいは人間主義なのかという、この点を確認したいと思います。

次に、創価大学の成立は、世界の、そして日本の大学史上、どのような意義があるのかを示したいと思います。先ほど申しましたように私は創価大学出身の人間ではございませんので、中からみるというよりもむしろ外から眺めてみるということを考えたいと思います。

最後に、創価教育の理論研究と実践の拠点としての創価大学が、「大学大競争時代」に、どのようなかたちで、その存在意義を示すことができるのかという問題を考えていきたいと思います。

教育思想史から見た創価教育

教育の人間主義とはいったい何なのかということを考えるためには、教育の非人間主義というべきものを、まず初めに、申し上げたほうがよいと思います。次のような言明について皆さんど

² 木村誠『大学大倒産時代：都会で消える大学、地方で伸びる大学』（朝日新聞出版、2017年）

うお考えになるのか。

「教育とは、近い将来の社会で役に立つ知識・技術を教えることである」

教育とは、知識・技術を教えることであり、その、教えるべき知識・技術というのは、当然、その社会で、現在もしくは近い将来、役に立つ知識技術なのである。例えば、今、日本はますます、グローバル化とIT化とが進むから、小学校のうちから英語とITについての知識・技術をきちんと教えておくべきである。このような言明について何にも感じない方がいらっしやったら、それは問題だと思います。これは、創立者のことばで言い換えますと「社会のための教育」ということになります。あるいは「教える教育」というべきでしょうか。教育というのは知識や技術教え込むことだ、という言い方自体やっぱり考えなければならない。

人間は誰でも善く生きようとしていると私は考えます。この場合、誤解していただきたくないのは、善く生きるというのは別に道徳的に、倫理的に善く生きるという、そのような意味だけではありません。人間というのは、善いか悪いかというのを常に問題にしているという意味で「善く生きる」ということです。例えば、皆さん今日、朝、家を出るときに、「今日はそれほど寒くないから昨日と同じ服で出かけようか。いや、もう12月なんだから、羽織るものを一枚余計に持っていこうか」という、つまりこれがまさに善いか悪いかという判断ということ。そういった些細なことから「創価大学を卒業してからどうするのか」という人生に関する重大決断、ここでも、「これで善いのか」という、善い悪いの判断が必要になります。こういうことを含めて、人間は善く生きようとしている、つまり、「善さを問題にして生きている」ということです³。さて、問題なのは善さを問題にして生きている人間は、真空状態の中で生きているわけではないのであって、善く生きるためにはさまざまな手がかりが必要になります。例えば、さっき言いました語学でしょうか。「こういうことをやりたいけど、そうすると、やっぱり英語をやっておかないとまずいか」。その場合には英語はその人にとって善く生きるための手がかりになります。大事なのは、英語が大事だという話は、あくまでその人が善く生きるという関係において大事だということです。こここのところを間違えますと、ある知識や技術がもともと善いのだという話になってしまうわけです。結果として、英語を教えた結果、ますます善く生きられるようになったという場合と、善く生きるという意欲がますます衰えてくるといった場合と二種類あると思います⁴。知識・技術

³ この考え方を、私は、村井実教授から学んだ。村井実『「善さ」の復興』（東洋館出版社、1998年）

⁴ 文部科学省による平成28年度の「英語力調査結果（中学3年生）」（全国の中学3年生約6万人（国公立約600校）の英語力の調査）によれば、「英語の学習が好きではない」との回答が45.4%（対前年2.2ポイント増加）という結果であった。この調査の主目的は、英語の4技能がバランスよく育成されているかどうかを問うものであったが、膨大な数の「英語嫌い」の存在を明らかにしている。本講義との関係で言えば、これらの人々が、たんなる「英語嫌い」なのか、それとも、「善く生きるという意欲がますます衰えてくる」ということなのか。後者であるならば、それは、英語教育だけでなく、日本の教育全体に関係した重大な事態ということになるであろう。http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1382899.htm（2017年11月25日アクセス）

というのは、あくまでもその人が善く生きるということが問題なのであって、そのような関係において、問われるべきだということです。

さて、教育の人間主義というのは、上述のように、人間の中にある、善く生きようとする力あるいは意欲が、もっと活発になるように働きかけること、それが教育だというように考えます。なぜ、「人間」主義あるいは「人間」教育なのか。それは、人間の中にある、ある種の意欲あるいは力というものを問題にしているからです。ですから、人間の外に、善さ——善い知識や技術——というものを掲げるという考え方ではなくて、人間の中に、善く生きようとする意欲や、ある種の能動性というものを認めようという考え方です。この考え方に立つ教育思想はすべて、教育の人間主義の系譜に属するものだというふうに考えたいと思います⁵。

教育の人間主義の系譜をさかのぼっていきますと、ヨーロッパでは、ソクラテスという人——彼は紀元前5世紀のアテナイに生きた人——にたどり着きます。そこから辿っていきますと、近代の教育への転換点に、ペスタロッチー（1746年-1827年）が出現します。このペスタロッチーという人はなかなか大変な人で、第二次大戦前の日本では「教聖（教育の聖者）」と呼ばれたただ一人の人でした。彼が考えたことは、「人間は善であり、善に耳を傾けている」、それから、人間の中にある「善さへの意欲・知欲・能力」という言い方に尽きていると思います。善さへの意欲というのは、心情の話です。知欲とというのは頭の話、能力というのは手足の力の話です。つまり、人間というのは、心も頭も手足も、いわば善さへの衝動に震えているのであるから、これに働きかけてこれら三つを調和的に発達させること、それが教育だということです。彼は教育ということばを使わないで「基礎陶冶」ということばを使いました。つまり、「子どもたちは、心も頭も手足も、善くなろうとしている。だから、それらを調和的に発達させることが教育である」という言い方をします。人間の中にある、ある種の力というものを認めることから、教育を見ているわけです。彼の後の時代、19世紀初頭以降、ヨーロッパでは歴史上最初の「誰もが、学校で教育を受ける時代」が訪れます。つまり、教育を受けることと学校へ行くことがほとんど同じ意味になる時代が到来します。そのような時代とは、ある意味では、前にも触れましたように、「教育とは、近い将来の社会で役に立つ知識・技術を教えることである」という、教育の非人間主義の方にややもすれば傾斜しがちになるわけです。

では、日本では、教育の人間主義の系譜はどのようになるのか。これも最初からお話してもよいのですが、時間の関係で、ペスタロッチーが没してからすぐあとに生まれることになる福澤諭吉（1835年-1901年）を見てみましょう。福澤という人もなかなかわかりづらい人です。いまだに、いろいろな誤解を受けている人もあります。

彼が創った慶應という大学について語る場合、「実学」ということばがよく言われます。役に立つ学問というふうに思われる人が多いんですね。「大学は、社会に出て即戦力になる、そういった人材を作らなければいけない」という最近はやりの言説があります。そこに、福澤も引っぱり

⁵ 本講義で取り上げる教育の人間主義の系譜について、それを跡付けたひとつの業績として、渡邊弘『人間教育の探究』（東洋館出版社、2006年）を参照。

出されて、「福澤先生も実学というふうに言っている」と、当の福澤にとっては迷惑この上ない、誤解あるいは曲解がまかり通っています。

福澤は、実学ということばに「サイヤンス (サイエンス)」というルビをふったことがあります。科学、すなわち実験・実証の学問が実学である、ということです。誰か偉い人が言うから信じ込む、最初からあたりまえだと思うのではなく、自分で実験してみる、実証して、それで「ああ確かにそうだ」と立証する、そういった学問でなければならないのだ、という学問観です。別に慶應では役に立つ学問をやっているわけではなくて、実験・実証の学問をやっているということです。

このような学問観を持つ福澤は、当然のことながら、教育についてもきわめて斬新な教育観を提示します。福澤は、「文明教育論」(1889年)の中に、次のように書きます。

学校は人に物を教うる所にあらず、ただその天資の発達を妨げずしてよくこれを発育するための具なり。教育の文字はなほだ穏当ならず、よろしくこれを発育と称すべきなり。かくの如く学校の本旨はいわゆる教育にあらずして、能力の発育にありとのことをもってこれが標準となし、かえりみて世間に行わるる教育の有様を察するときは、よくこの標準に適して教育の本旨に^{たが}違わざるもの^{いくばく}幾何あるや。我が輩の所見にては我が国教育の仕組はまったくこの旨に違えりといわざるをえず。

教育という言い方はよろしくないのである。なぜかというこの本質を突いていないから。ではなんとせばいいのか。「発育」という表現がよからう。彼が言いたいことは、人間の中にはある種の力(福澤はここでは「能力」ということばで呼びます)が備わっているのであるから、その力が発現するように働きかけること、それが、そもそも教育が果たさねばならないことなのである、というわけです。さきほど、ペスタロッチーについてふれたときも、同じことを申し上げましたが、福澤がこの発言をした時代は、日本もまた、近代公教育制度を確立しようとした時代、つまり、教育を受けることと学校へ行くことがほとんど同じ意味になる時代が到来します。「学校は人に(社会で役に立つ)物を教うる所」となり、それは、本日の講義で言うところの教育の非人間主義が蔓延していく時代でもあったわけです。

さて、今度は、もう少し時代が進んで、牧口先生(1871年-1944年)です。牧口先生の場合には、基本的に価値を創造する人間という人間観をお持ちだったと私は思います。これ以上はもう、問いようがないのですね。つまり、「なぜ、人間は価値を創造するんですか」といってみても、「それはもう、これ以上は問いようのないことだ。つまり、皆が皆、人間というのは価値を創造して生きているんだというふうに考えてみる。お互い、そのような存在だというふうに考えてみようじゃありませんか」ということであつたと思います。その上で、「郷土といふ自然と社会との環境に調和して生活することによって価値を獲得し、然る上に独特の個性に応じた利・善・美の何れかの価値を創造して生活し、それによって社会の文化に貢献」すること、それが人間であるという人間観です。ここで誤解する方がいるわけですけども、「価値を創造して生きる人間」となっ

た場合に、どういった価値を創造するかということはある意味ではどうでもいい話なのです。なぜかといいますと、人間というのは歴史的にいわば、常に被拘束的な存在であるわけです。つまり、われわれは21世紀の最初にしか生きることができないのであって、当然21世紀の最初の社会、今のこの場合には日本社会が持っているさまざまな拘束——縛りから完全に逃れて生きられないということになります。そうしますと、後の時代から考えた場合に、創った価値そのものがまずい価値を、つまり反価値を創造したということもありえるというわけです。ただ、仮にそうであったとしても、人間の中にある価値を創造する力のほうはやっぱり大事な話なのであって、だから何を、どんな価値を創造したかというのは問題でないのであって、人間はあくまでも価値を創造していくということをお互いともかく確認していく、これがその教育の場合の一番重要な、考慮すべき点だというふうに考えるということだったと思います。

以上のように、人間主義の教育、人間教育といった場合に、それは、あくまでも人間の中にあるある種の力なり意欲、あるいは能動性というものを認めて、それがさらに盛んになるように働きかけをすること、これを人間教育というふうに捉えたいと思います。

創価大学の誕生とその時代

では、まず、創価大学が誕生した1970年代初頭の日本の高等教育というのはどういう状態だったのかということを見ていきたいです。大学進学率ということばがありますが、1954年の時点で10.1%、1960年には10.3%になりまして、70年代の真中の段階で38.4%という数字が記録されています。高等教育というものを見た場合に該当年齢人口の何%の人が進学するのかということは、なかなか重要な意味があります。これを、定式化したのが、アメリカ合衆国の社会学者マーティン・トロウ（1926年 - 2007年）で、彼が作り出した、エリート型の高等教育、マス型の高等教育、そしてユニバーサル型の高等教育という、高等教育の三つの段階は、恐らく、トロウの名前を知らない人でも、大学関係者にはよく知られるようになりました。彼の議論からしますと、該当年齢人口のうち進学する人が15%まではエリート型高等教育となります。ということは、先に引用した数字で、1960年当時の日本の高等教育というのはエリート型ということになります。15%の閾値を越えて50%までの間がマス型——マスとは「大衆」という意味です——の高等教育となりますが、70年代の真中という時点の日本の高等教育は、まごうことなくマス型の高等教育に転換したということです。トロウの議論の面白い点は、どのくらいの学生が入るかという、この量というものが、実は高等教育の質そのものを変貌させるという論点です。つまり、同じ高等教育といっても中身はずいぶん違っているんだというのが彼の議論です。これで見ますと、60年代はエリート型だったものが、70年代にいきましてマス型へと大きく変貌したわけです。

問題なのは、変貌したということを大学側がきちんと理解して、それにふさわしいようなさまざまな措置をとればよかったのでしょうかけれど、日本の70年代真中までの高等教育政策は、少々きついことばを使えば、およそ高等教育政策というふうに評価できるようなものではなかったと

ということです。大学生の数はググッと増えるわけですから、「増えることは好ましいことだ」ということをやっていきまして、その結果どうなったか。これは、創立者の『新・人間革命』第14巻「智勇」の章に的確に書かれていますように、「マスプロ教育（マスプロとは、マス・プロダクション＝大量生産という意味です）」に反対する学生運動、大学紛争というものが勃発します。1960年代の半ばから70年代の初めにかけて、日本中の大学が、大学紛争の時代に突入することになりました。

当時の模様を記録したビデオ映像を見ますと、それまでおよそ、皆で集まって大学を善くしようと運動をするなどとは思えなかった学生たちが、あちこちの大学で学生運動を起こすことになります。そのきっかけは、授業料の値上げへの反対、そしてその裏腹の関係にある教育環境の改善（マスプロ教育の解消など）、さらには、大学で学生がひたすら管理の対象に置かれていることへの反発（大学で集会を開く際にも、内容を事前に届けて、検閲を受けなければならない、など）といった、一大学内の問題でありました。しかし、それはすぐに、大学を超えて、社会全体に関わる改革運動として政治問題化し、さらに、あとで少し申し上げますが、その運動が泥沼化していくにつれ、そこには、すさまじい暴力が満ち溢れていました。実際、私は、授業で、当時の学生運動を記録したビデオ映像を上映する際には、「すごく刺激が強い映像ですので、見たくない方は、下を向いて耳を覆っていて下さい」と言わねばならないほど、大学紛争の末期の時代は、暴力に訴えるシーンが繰り返されました。

創価大学が創立されつつあったのは、まさに学生運動が泥沼化していく時代でした。したがって、創立にあたっては、以下に申し上げますように、当時の学生運動が問題にしたことを受けた上で、そのような問題が起こらない大学というのはどういう大学なんだろうか、がもっとも大事な問題だったと思います。もちろん、創立者がずっと考えられてきた創価教育の最高学府としての創価大学——三つのモットーに象徴される大学を創るということがあったわけですが、時代の中ではやっぱり、従来の大学の陥ってしまった、もはや紛争なしには解決できないと思われた問題について、これを取えて大学全体の存在意義の問題として引き受けることであったと思われるます。

創価大学ができた1971年という時代を見ますと、大学紛争はすでに沈静化していました。なぜ沈静化した、つまり火が消えたかと言いますと、「大学の運営に関する臨時措置法」（通称、大学立法）というのが1969年の国会で、文字どおり強行採決によって成立したからです。この大学立法とは、紛争が一定以上長く続く大学は文部大臣が閉校にできる、つまり大学を潰すことができるという恐ろしい法律です。5年間の時限立法でしたが、ずっと紛争を続けていくと国家権力が大学を潰すぞ、とそういうものでした。確かに効果観面で、あつという間に紛争がなくなりました。しかし、見方を変えれば、当時、学生運動が問い質した、日本の大学をめぐる基本的で積年の問題が、十分に解決されることなく、吹き飛ばされてしまいました。

ではその当時の学生たちは、何を大学の基本的な問題にしたかと言いますと、おおよそ4つだったと私は考えます。

第一には、「大学教育を改善してほしい」——自分たちにとってもっと質のいい教育というのを用意してほしいということで、そのためには、学生たちの声にきちんと耳を傾けてほしいということでした。

第二に、「戦争反対と平和の希求」ということです。国際反戦デーといっても皆さん方にはピンとこないと思いますが、1968年10月21日の国際反戦デーでは、警察の機動隊と学生運動のグループが全面衝突しJR新宿駅が焼き討ちにされました。戦争に反対して平和を希求する運動が、どうして、暴力に訴えるのか——これはまさに、現在も、問い続けねばならないことだと思います。

第三に、産学協同体制への反対でした。産（企業）と学（大学）が協同で何かをすることへの反対ということです。今は、文字どおり、価値観が180度ひっくり返ったように見えます。例えば、大学が企業と協同して何か新しい研究をやる。これに反対しようものならば、「企業と協同して何か新しい製品を開発しようとか、何か新しい技術を作ろうというのが、なぜまずいんですか？」と問いただされそうです。当時は、「企業、とりわけ大企業は、日本の資本主義を支えている。これと協同するという事は、すなわち資本主義に奉仕することである。だから反対である」という論理です。こういう言い方をしますと、今は、「何で資本主義はだめなんですか」という次のクエスチョンが出てきます。しかし当時は、「資本主義を越える新しい体制を作らなければ、すべての人たちが救われないのである。われわれは大学教育を受けている人間として、資本主義のからくりをよくわかっているわけだから、ぜひともこれを改めなければならない」と考えた人たちにとっては、資本主義体制に手を貸す産学協同というのは、要するに許しがたいものであるということでした。今なぜ、それがいいことになったのかということは、皆さんぜひとも考えていただきたい。

第四に、これが一番大きかったんですけども、大学管理への学生の参加でした。これを言い換えるならば、「誰が大学を動かすのか、誰の声によって大学は動くのか」ということです。当時、学生が何か大学の管理に具体的に声を上げるという場合、その一番大きな問題というのは授業料問題だったわけです。しかも、学生の納付金がどういうふうに使われるのかということについて、何ら明らかにしてくれない。加えて、先にも触れましたように、大学は学生を徹底的に管理しようとする。云わば、「声は聞かない、管理はする」であり、これでは学生の立場はありません。

さて、いよいよ、創価大学の創立についてお話しすることになるのですが、まず、「創価大学の同期生」を見てみることにしましょう。つまり、1971年に誕生した日本の大学一覧です。

ひろさき
弘前学院大学（文）

→弘前学院短期大学が四年制大学に昇格して成立。1999年に共学化

日本大学松戸歯科大学（歯）

→1976年、日本大学松戸歯学部と改称

創価大学（経・法・文）

東洋医科大学（医）

→ 1973 年、聖マリアンナ医科大学と改称

岐阜歯科大学（歯）

→ 1985 年、経営学部増設により朝日大学と名称変更

大阪経済法科大学（経・法）

徳山大学（経）

→ 中央学院大学（千葉県我孫子市、1966 年創立）の“分校”（中央学院徳山大学）として設立。1974 年、文部省（当時）の行政指導により、別組織としての徳山大学が成立。

弘前学院大学、日本大学松戸歯科大学、創価大学、東洋医科大学、岐阜歯科大学、大阪経済法科大学、そして、徳山大学です。

「創価大学の同期生一覧」を見ますと、いくつか、気づくことがあります。

1971 年にできた大学に、なぜ、歯学部と医学部が多いのかということです。これは、たまたまこの年だけそうだったというわけではありません。先にお話しましたが、1960 年代から 1970 年代にかけての日本の場合、高等教育政策というのは、あつて無きに等しかったわけで、その結果、大学がどんどんつくられていきます。これが、大学紛争を引き起こしたわけで、これではいけないというので、文部省（当時）が、大学紛争末期にはある種の規制をかけ始めていました。基本的には大学の数をむやみには増やさないといいものです。ただし、医科歯科系は必要な人材という点で余裕がある、あるいはまだ足りないの、そちらはいいだろうということです。この方針は、1976 年、日本の高等教育史上、最初のマスタープランと呼ばれる高等教育長期計画になりますと、きわめてはっきりとします。この点で、創価大学が、経済学部、法学部、文学部という 3 学部の大学として出発したというということは、つまり、まったく新しく、複数の学部かつ 3 つの学部を同時に作ったというのはやはり特筆すべきことであつたと思います。1970 年の半ばには、もう大学を創るということ自体がすごく難しくなりますから、結果的にはこれ以前の段階で複数学部揃えて創立されたというのは非常によかつたということです。

他大学を論評するというのは、あまり好きではないのですが、創価大学の同期生たちを見てみますと、やはり創価大学がその後の発展という点で、一段と抜きん出ているといわざるをえません。

さて、当時の創価大学の学生数と教員数を一覧にすると次のようになります。教員の数は実在数ですが、学生数は実際に入学した数ではなくて定員です。文学部はまだ英文と社会の二学科でしたけども、このような形になっていました。

経済学部	学生定員一学年 200 名	専任教員 28 名
法学部	学生定員一学年 200 名	専任教員 30 名
文学部（2 学科）	学生定員一学年 100 名	専任教員 55 名

以上、1974年（完成年度）時点での公表値

大学が新設されて4年生まで全部が埋まる年を完成年度といいます。教員一人当たり、学生が何名かというのを単純に比率として計算しますと、この1974年の段階で、創価大学は教員一人当たりの学生数が17.7名という数字が出てきます。これは現在でも、アメリカ合衆国の最良のリベラル・アーツ・カレッジの数字だと思いますね。当時の日本の私立大学では、信じられないような少人数教育をやっていたわけです。なぜそうなったのかは、すでにお話しましたように、それまでの日本の私立大学のマスプロ教育が大学の教育を悪くしたのだという認識が、大学の中に、とりわけ創価大学の中にあったのだと思います。ちなみに現在の創価大学について、これも公表されている数値で単純に計算しますと、学部学生数が7,447人で専任教員数が356名であるとホームページに書いてありましたので、教員一人当たり20.9人という、少しだけ多くなっています。ただこの数字も、日本の普通の大学からすれば非常に少ない人数です。皆さんは、あまりそのような感覚はないと思いますが、創立の時代のオーダーというんですか、それは、今でも維持されているというふうに考えてもよろしいと思います。

次に少し話を変えて1970年代の私立大学全般の話をしたと思います。今から50年くらい前からの日本の大学史を見ていきますと、1970年代から1980年代初頭までは、私立大学の黄金期ということが言えると思います。70年代は、大学紛争が収束しまして、その沈静化と同時に私立大学に対する国庫補助というのが開始されます。これはどういうことかといいますと、1970年にいたるまで、日本の私立大学は、国家からお金を一銭ももらっていませんでした。なぜか。「私立大学だから。受益者負担が当然であろう」というのが、当時の日本政府の回答でした。ところが、私立大学というのは学習塾ではないわけです。つまり、私立大学の教育には、国立大学がそうであるように、公共性があるわけです。当然、その運営のための国庫補助をもらってしかるべきだという意見もずっとあったのですが、明治の最初に日本で大学政策ができてから1970年になるまで、国庫補助というものは一切なかったわけです。1970年代になって初めて、それが開始された。なぜ始まったのかというのは理由がはっきりしているわけであって、つまり、一方で私立大学といったものは日本の学生比率からいいますと8割くらいの学生の教育を担当しているわけで、そこに公共性を認めないという議論はもはや誰の目にも支持し難くなっていました。加えて、先の大学紛争の原因のひとつが、毎年、値上げされる授業料であったわけで、これは放置すると、著しい格差の問題が起ころざるを得ない。

こうして、ようやく1970年になってから、私立大学に対しても国庫補助というのが可能になるという動きになります。これによって、私立大学は、経営赤字への経常費補助ということが可能になり、他方で先にお話しましたように、大学新設に歯止めがかけられたわけですので、まさに、既存の私立大学にとっては黄金期を迎えるということになるわけです。先ほどの話にまた戻るようになりますが、創価大学というのは本当にいい時期に創設されたわけです。

空白の20年と大学のスキャンダル

以上のように、1970年代から80年代にかけては、日本の大学にとって、特に私立大学にとってはまさに黄金期です、しかし80年代も進むとこれが終焉するようになって、ついには1990年代初めからは一転して、大学大競争という厳しい時代が幕を開けることとなります。私は、空白の20年間ということばを使うんですけども、この20年間にそれぞれの大学がどれだけ、大学紛争の時代にいわば積み残してしまっただけの問題を解決するために精力を傾けたのかは、その後の、つまり現在を含めての大学大競争時代にとっての、一種の基礎体力づくりの時代になったのではないかと思います。残念ながら、日本の大学全体としてみれば、この20年間は「空白の時代」、つまり、たるんだ時代ではなかったのか。あの紛争の時代に、文字どおり命をかけて、善い大学教育を目指して運動をおこなっていった人々にとっては、それこそ死んでも死にきれない、といった事件、というよりもスキャンダルが次々に起こります。この期間に日本の大学に何が起こったのかということ、を、少しだけ、象徴的な事例を取り上げてお話をしたいと思います⁶。

1983年のことです。東京医科歯科大学という国立大学がありますけども、ここで、医学部教授選考で現金が飛び交ったというスキャンダルが起こりました。ことのあらましは、アメリカで博士学位をとったある人がいて、日本で大学の先生になりたいということで、ある人の紹介で、東京医科歯科大学のI教授に、何とか教授になれるようにとお願いをしたというのが発端です。当時の新聞記事には、「菓子箱入り400万円」という人目を引くフレーズが載っていますが、それをI教授に贈ったにもかかわらず、最終的に教授選考に残れなかったというので、表ざたになった事件です⁷。国立大学ですから、完全に収賄罪になります。さらに、このI教授にはさまざまな“前科”がありました。「ゲタハカセ乱造」という新聞記事の見出しは傑作です⁸。ゲタハカセと言っても、たぶん皆さんにはわからないと思いますけど、「下駄を履かせる」という大学の隠語（点数が低い学生に点数を上乘せすることを「下駄を履かせる」と言う）と、「(下駄)博士」との両方をかけた見出しです。博士学位を取得する場合、このI先生の研究室に入ると、学位論文のためにデータを集め実験をするなどは誰かがやってくれて博士にしてもらえる——もちろん、そのための“手数料”を払わなければならないわけです。学位を売買したと非難されてもやむをえない事態でした。なぜこんなことが起こるのかということ、もちろん、この大学のこの教授が絶大な権力を持っていて、この人には逆らえないということです。しかしこれこそが、まさに、かつて大学紛争の時代に、大学内の権力構造、あるいは権力構造としての大学という問題として、学生

⁶ ここでは省略したが、「空白の時代」の最初の、そして最大のスキャンダルは、1973年に起こった、R大学のO助教授事件と呼ばれるものであろう。以下に取り上げる事件は、それなりに世間の耳目を集めたものであるが、類する事件はそれこそ、掃いて捨てるほどである。あれほど多くの犠牲を払った大学紛争の時代が終わって、「嵐が通り過ぎた」とばかり、日本の大学が、一向に反省しなかったことが、1990年代の日本の大学が置かれた、一種の孤立無援状態——大学が、一方的に“改革”を強いられる状態——を招いたと筆者は考えている。

⁷ 「医学部教授選出で現金」『朝日新聞』1983年7月19日朝刊1頁

⁸ 「ゲタハカセ乱造」『朝日新聞』1983年8月5日朝刊23頁

たちはそれを根絶するためにたいへんな運動をやったわけです。にもかかわらず、それが厳然として残ってしまったわけです。

この1983年は、大学の“スキャンダル・コレクター”にとってはなかなか面白いたくさんの事件が起こった年です。国土館大学では、白昼、理事室で、理事が刺し殺されるという事件が起こりました⁹。これは、大学の運営をめぐる、学長派と理事派に分かれて争っていたところ、学長の側に立っていた、“助っ人”というべき人間が、大学改革を標榜していた理事を刺し殺す、という事件でした。通常感覚から言えば、大学と殺人事件は正反対のイメージで、大学キャンパスは本来は平和の楽園でなければならないはずです。私立大学の運営をめぐる、遂には殺人事件まで起こってしまったということです。私がこの事件を聞いた際に思ったことは、これは、一見すると一大学の特殊な事件であるように見えるけれども、実は日本中の大学が、同じような様相を見せる可能性もあるのではないかということでした。つまり、誰が大学を動かすのか、という先ほどお話ししたような問題が、大学紛争の時代が終わっても、実はごく一部の人が大学を牛耳っていて、しかもそれが外部にはきわめて見えにくくなっており、ましてや、大学の中で最大多数の声をもつ学生はまったくあずかり知らない状態におかれている、ということです。これもまた、紛争の時代に、善い大学教育を目指して運動をおこなっていった人々にとっては、あれほどやったのに大学は何も変わっていないという無力感、脱力感を覚えさせる事件でした。

「大学大競争時代」の中の創価大学

日本の大学は、1990年代になりますと一転して、大学評価、そしてその大学評価による大学競争の時代に入ることになります。これは、以上お話ししたような、「空白の20年間」のいわば「付け」が回って来たこと——その結果、社会あるいは一般の人々の、大学への信頼感が潮を引くように失せていったこと——に原因があると私は考えておりますが、政府・文科省が仕掛けてきた政策でもあるわけです。それはどのようなことかと言いますと、日本ではそれまで、大学史の“常識”である「大学というのは潰れるものである」が通用しない国でした。ひとたび、大学として開設されると、あとはよほどのことがあっても、政府・文科省が「潰させない」という政策がおこなわれていたということです。ところが、いろいろな事情から、もはや1990年に入ると、そのような政策は放棄されることになります。俗に言う、「護送船団方式」が崩壊したということです。1998年に出た大学審議会の答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学」は、この間の事情をよく物語っています。

改革をしない大学というのは生き残れないといわれています。これは一面ではもちろんそのとおりだと思います。改革というのは、自分の大学の研究・教育というものについて常にそれを点検する。その上で、さらにより良い方途を模索するということです。だから、それをやっていない大学——つまり努力を怠る大学というのは、それはもう当然、消えていくということになりま

⁹ 「国土館大理事を刺殺」『毎日新聞』1983年7月4日夕刊7頁

す。それは確かにそうですが、ただし、ここで考えねばならないのは、どのような改革が望ましいのかということです。これを言い換えますと、言われるところの「競争的環境」を最初から当たり前として、ともかく競争に遅れないようにしようというのと、常にみずからの大学創立の理念に立ち返った上で改革を重ねていくというのでは、まったく異なるわけです。

このことを考えるにあたって、やはり重要なのは創立者の2つの教育提言です。

1984年の教育提言と2000年の教育提言——創立者はほかにもいろんな提言をなさっていますが、私が読ませていただいた限りにおいて、この2つの提言というのは決定的だったと思います。この2つの教育提言に共通することというのは、2つのことにまとめることができると思います。

第一は、今日の一番初めにお話ししました、人間主義の教育思想の系譜に属する人間観、さらには、一人の人間だけではなくて、人と人との連関性に言及した視点ということです。人間の内なる「善性」、というのはこれは教育提言の中に出てくるキーワードですが、その内なる「善性」へのまなざし、さらにはそれを、自己と他者との「連帯」と「共生」のダイナミズムの中で捉えているということ、これこそが、創価教育を、「21世紀の人間主義の教育思想」に定位させるものであると私は考えます。

第二は、人間主義の教育の実現を妨げてきた、教育の国家主義の克服ということです。教育の国家主義というのはどういうことかといいますと、教育の問題を考える場合にまず、国家にとっての利益というものを立て、それから教育を考えるという思考法です。国家主義というと、何か恐ろしい、もうとっくの昔に克服されたもののように思えますが、「国家にとっての利益」を「社会にとっての利益」と読み替えてみれば——ここで再び、「社会のための教育」が登場するわけです——依然として、現在もなお、教育の国家主義が生きていることが分かると思います。教育の人間主義というのはちょうど逆の考え方をするわけです。つまり、一人ひとりの人間が善く生きようとしている、その一人ひとりの人間にとって、善く生きるということがどうなのかということからまず考える。そして、一人ひとりの人間がさらに善く生きられるようになった場合には、当然、国家あるいは社会というものは善くならざるを得ないだろう、というのが教育の人間主義であるわけです。ですから、教育の人間主義を考える場合にはまず、教育の国家主義といったものの問題というのをきちんと捉えておかなければいけないということになります。

以上、お話ししましたことを、さらにもう少し、私なりの、いまも創価大学にいる一教員として、創価大学の問題として考え直しますと、おそらく、6つのことが重要ではないかと思うので、最後に、これについて、お話をさせていただきます。

第一は、創価大学を「学生中心の大学から学習者中心の大学へ」ということです。「学生中心の大学」という表現の意味はよく分かります。特に、本日のように、創価大学の創立と大学紛争の時代の話をするとき、いよいよ、「学生中心の大学」をつくらねばならないと誰でも思うことでしょう。しかし、「学生中心の大学」という言い方をすると、「学生の言うことは何でも通ってしまう大学ということか」「学生を甘やかす大学になってしまうのではないか」という反論が

出て来る可能性があります。私には、「学生中心か」「教師中心か」という二元論が虚構なのであり、その虚構性は、これを「学習者中心の大学」とすれば解消すると思われまふ。ここには、教員も職員も学生と同様に学習者であるという視点がきちんと入っています。「学習者中心の大学」であるからには、少々厳しいことを言うようですけど、「学習しない学生」というのは語義矛盾ですから、そういう方には早々にお引き取りを願うということになるわけです。もちろん、教員にとっても、学習とは研究さらには教育の改善ということですから、これをやらない先生は辞めていただきたいということになります。

第二に、学習者とは、生涯を通じての「みずからの成長と学習」という主体的学習と同時に、「他者（同僚）の成長と学習のための働きかけ」をも模索する者である、ということです。先ほど言及しました創立者の教育提言では、人間の内なる「善性」を、自己と他者との「連帯」と「共生」のダイナミズムの中で捉えるということであり、学習というのは自分だけの学習だけでなく、他者の学習をも当然考えないといけないと、私は考えまふ。

第三は、学習そのものの価値を確認し、それをみずから実感できるものにしなければならない、ということです。就職や進学は大学教育の結果であって目的ではない、ということです。これを見誤ると、学生も教職員も、「就職率100%の大学をめざそう」などという愚かなキャッチフレーズにたぶらかされることになります。

第四に、これは今申し上げましたことと密接に関連があるのですが、学生たちへ、学習が、自分にとって価値あると実感できると同時に、それが就職や大学院というより大きな社会へと続く途であることを教えることが必要です。これは、人間主義の教育としての創価教育の正当性と正統性を学生に示し実感してもらうことで、それを次の世代の人々に伝えてもらうことを意味しまふ。

第五に、「大学にふさわしい学習とは何か」をあらためて問うべきであると私は考えています。近年、日本では「大学の学校化」が進んだと言われています。「大学1年生だと考えると腹が立つのであって、高校4年生だと思えばいい」というのは、どこかの大学の先生が自分の大学に入ってくる学生を見て嘯いたということですが、大学というのはやはり大学なのであって、大学以外の学校とは明らかに違うということです。そのままのレベルでは大学1年生の授業についていけないので、これらの学生を対象にした「準備の教育」をレメディアル教育と呼びますが、私の言いたいのは、このレメディアル教育を大学から締め出せというのではありません。レベルの問題ではなく、「大学にふさわしいレメディアル教育」を考えればよいのです。

最後に申し上げたいのが、「ユニバーサル段階の高等教育」ということばを正確に捉えるべきであるということです。ユニバーサル段階になったら、いわばマクドナルド化した大学ばかりになっていくということではないということです。マクドナルド化した大学というのはどういうことかといいますと、教育・学習を一種のサービスだと考えるわけです。かつ、ファースト・フードですから、そのサービスはすばやく提供されなければいけない。それからオンデマンドで提供されないといけない…というような形で、ファースト・フード型の教育や学習というようなも

のを考えるわけです。もちろん学生の皆さんからの要望に対して、できる限り早く応えるというのは、それはそれなりに教員の役割だというふうに思いますが、大学教育は、経営学的にはサービスであっても、教育学的にはサービスでは覆いきれないということです。これは、先ほど言及したマーティン・トロウの議論にあったことですが、「ユニバーサル段階」になったら、すべての大学が一律に「マクドナルド化した大学」ばかりになるというのではなく、エリート段階の高等教育の諸特徴は消滅せずに、どこかの大学がそれをきちんと継承しているということです。大学史の中で培われてきた知的遺産を継承する大学は依然として存在するのです。創価大学はそのひとつである、と私は考えています。

ご清聴有り難うございます。

筆者付記：この論考は、2017年12月11日におこなわれた、人間教育論：創価教育学講義という授業の録音を元に再構成したものです。この授業で話をする機会をつくっていただいた勘坂純市先生、創価教育研究所の紀要に掲載するにあたって連絡の労を執っていただいた坂口貴弘先生、さらに、文字起こしを担当した谷英一君に、それぞれ御礼を申し上げます。なお、文責はすべて坂本個人にあります。